

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA
FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

- ANFOPE -

VI ENCONTRO NACIONAL

DOCUMENTO FINAL

BELO HORIZONTE, JULHO DE 1992

Índice

Prefácio	3
PARTE I - BREVE RESUMO DA PRODUÇÃO MAIS RECENTE	5
1. Um pouco de história.....	5
2. Princípios Gerais	8
3. Base comum nacional	9
4. A nova LDB	13
PARTE II - ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A CRISE DE ACUMULAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O BRASIL, A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR	15
PARTE III - PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO	19

1. Em direção a uma política de formação do profissional da educação	19
2. Estrutura das agências formadoras	20
3. Questões específicas das instâncias formadoras do educador	23
3.1. Questões específicas da Escola Normal	30
4. Recomendações e preocupações	31
NOTAS	31

Prefácio

O VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação foi ordinariamente convocado para julho de 1992, dando sequência aos Encontros bienais.

Foi promovido em Belo Horizonte (MG) no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro com o apoio deste, do INEP, do CNPQ e da Faculdade de Educação da UNICAMP. Mesmo enfrentando as mesmas dificuldades de anos anteriores, o Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro brindou-nos sua tradicional e eficiente acolhida.

O evento teve a duração de quatro dias nos quais os participantes dedicaram-se ao trabalho em grupo, apoiados por Mesas Redondas, e reuniram-se em Plenária para análise e aprovação do conteúdo desse Documento Final. Uma Comissão redigiu as conclusões da Plenária.

Participaram do evento 20 Estados, com um total de 130 participantes.

É a seguinte a relação dos Estados que participaram do evento: Rio Grande do Sul, São Paulo, Pernambuco, Piauí, Santa Catarina, Amapá, Paraná, Rio de Janeiro, Ceará, Rio Grande do Norte, Pará, Paraíba, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso do Sul, Roraima, Distrito Federal, Mato Grosso, Alagoas, Espírito Santo.

Participaram do evento: Águeda Bernadete Uhle, Aida Monteiro da Silva, Alberto Albuquerque Gomes, Ana Maria Pádua Oliveira, Ana Maria Ribeiro Cascaes, Ana Raquel O. C. Possas, Ana Rosa Brito Gomes, Angelina Amoras Teles, Arlete Maria M. de Camargo, Arlete Medeiros Gasparello, Armando Sérgio N. Pereira, Bárbara Vieira Guedes, Bernadete C. Furtado, Bertha de Borja R. do Valle, Cecília Azevedo L. Collares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Célia Maria C. Almeida, Célia Maria R. C. Pereira, Celina Maria B. Santa Rosa, Cely do Socorro C. Nunes, Cleidimar Barbosa Santos, Conceição Correia Medeiros, Dalva Raquel C. Nascimento, Daniele Farfus, Dayse Mary D'Ales. Cunha, Deise Miranda Vianna, Edilson Duarte dos Santos, Elcy Rodrigues Lacerda, Eleika Bezerra Guerreiros, Elza Lucena Vasconcelos, Eneida Pereira Gondim, Erineu Foerste, Evelcy Monteiro Machado, Fernanda Griz G. Cavalcanti, Francisca Cardoso S. Pires, Francisca dos Santos Gonçalves, Geraldo M. Fagundes (AESUFOPE), Helena Costa Lopes de Freitas, Helena Maria S. de M. Gomes, Helena Shizue F. Casadio, Iria Brzezinski, Iris Maria Alves Barbosa, Ivany Rodrigues Pino, Jacira Helena V. Pereira, Jacy Cavalcanti das Neves, Janice Ferreira A. Carvalho, Janira Aparecida da Silva, José Carlos Libâneo, José Luiz Cordeiro Antunes, Lair Flores de Menezes, Lea da Cruz, Leda Regina D. Sécca, Leonor Campos Mauad, Lila M. F. Ingles de Souza, Lourdes Pires Vidigal, Lúcia Gouveia Pimentel, Lúcia Helena P. Medeiros, Luis Távora F. Ribeiro, Luiz Carlos de Freitas,

Luiz Fernandes Dourado, Luiza Macial Cascaes, Luzia Siqueira Vasconcelos, Luzimar de Souza e Silva, Mara Rita D. de Oliveira, Márcia Angela S. Aguiar, Márcia Maria de O. Melo, Maria Ângela de A. Galdino, Maria Cândida Mendes Forte, Maria Cecília de L. Magossi, Maria de F. Faria Andrade, Maria de Fátima P. Ferrão, Maria de Jesus P. Ferreira, Maria de Nazaret Cerqueira, Maria do Socorro Barbosa, Maria Estela C. Mascarenhas, Maria Felisberta B. Trindade, Maria José Ferreira Franca, Maria Leoclécia A. Mantilla, Maria Luceni S. Rodrigues, Maria Lúcia Medeiros, Maria Luiza A. A. Serra, Maria Marlene P. Barbosa, Maria Nilza A. de Araujo, Maria Salete B. Alvarenga, Maria Salete Z. Trujilo, Maria Teresinha S. Carvalho, Marilourdes Torres Gouveia, Marina Alvarenga, Marlene Aparecida A. Franco, Marli Medeiros de Miranda, Milca Melo Menezes Cabral, Nadilza B. Moreira Beltrão, Nilceia Lopes Matias, Nilda Alves, Olga Celestina D. Mussoi, Olga Rocha Archangelo, Olga Teixeira Damis, Orlandia de Oliveira, Pedro Demo, Raquel Volpato Serbino, Rita de Cassia C. Porto, Rita de Cassia Gonçalves, Rosa Maria C. Gontijo, Salete Pinto Cadore, Sônia Andere Cruz, Sônia Aparecida A. Andrade, Sônia Maria Leite Nikitiuk, Sônia Regina C. Camilher, Sueli Azevedo de S. C. Lima, Suely Pereira da S. Rosa, Tânia Guimarães Santa-Rita, Tânia Maria de Melo Moura, Teresa Cristina Mescouto, Terezinha Maria Cardoso, Theresinha Azevedo Cortes, Therezinha Rodrigues, Ubiratan Rocha, Vânia Beatriz M. da Silva, Vera Lúcia Oliveira Gomes, Vera Lúcia Marques Leite, Vilma Vitor Cruz, Maria Constança D. Rocha, Wilson Magossi, Zélia Judith Loss, Zélia Maria de Moura, Zirlene Maria Caldas.

Estiveram representadas no evento as seguintes entidades: INEP, Secretaria da Educação Básica do MEC, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

Coordenadores de Grupos de Trabalho do VI Encontro: Edilson Duarte dos Santos (Licenciaturas Específicas), Lea da Cruz (Escola Normal), Maria Cândida Mendes Forte (Pedagogia 1) e José Carlos Libâneo (Pedagogia 2).

Equipe de Redação do Documento Final: Arlete Maria M. de Camargo, Arlete M. Gasparello, Bertha de Borja R. do Valle, Daniele Farfus, Dayse Mary D. Cunha, Edilson Duarte dos Santos, Francisca dos Santos Gonçalves, Helena Costa Lopes de Freitas, José Carlos Libâneo, Lea da Cruz, Luiz Carlos de Freitas, Márcia Angela S. Aguiar, Maria Cândida Mendes Forte, Mary T. Paz Brito.

Administração do evento: Wilson Magossi, Maria Cecília L. Magossi, Luiz Carlos de Freitas, Sandra Salomão do IRHJP e colaboração do Setor de Eventos do IRHJP.

Coordenações Regionais: Bárbara Vieira Guedes, Iria Brzezinski, Leda Regina D. Sécca, Rita de Cassia C. Porto, Bertha de Borja R. do Valle (substituindo Celia Frasso Linhares que se encontrava no exterior).

Presidente: Luiz Carlos de Freitas
Vice-Presidente: Maria Cândida Mendes Forte
Secretário: Antonio Carlos Caruso Ronca
Tesoureiro: Wilson Magossi

PARTE I - BREVE RESUMO DA PRODUÇÃO MAIS RECENTE

1. Um pouco de história

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) nem sempre teve este nome ao longo da história do Movimento. Iniciou em 1980 com o nome de Comitê Nacional Pró-formação do Educador. O Comitê atuou intensamente entre 1980 e 1983 quando então passou a denominar-se Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). A Comissão herdou do Comitê o espírito de autonomia frente aos órgãos oficiais, bem como seu objetivo de promover a articulação, em nível nacional, dos esforços destinados a reformular os cursos de formação do educador, sistematizando propostas e experiências.

Pode-se concluir, então, que o movimento pela reformulação dos cursos que formam profissionais da educação articula-se, mais enfaticamente, em 1980 com a instalação, durante a I Conferência Brasileira de Educação, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (com sede em Goiânia), criado face à necessidade de mobilização de professores e alunos em torno da reformulação do Curso de Pedagogia, então colocado em debate nacional. Naquele momento, o Comitê apontava a importância de se ampliar o debate em direção a todas as Licenciaturas, para além do Curso de Pedagogia, incorporando as lutas específicas que vinham sendo travadas em outras instâncias e por outras entidades.

O impulso inicial desta articulação remonta, na verdade, a 1975 quando o Conselho Federal de Educação propõe os Pareceres 67 e 68/75 e 70/71 de 1976 de autoria do Prof. Valnir Chagas, tendo estes documentos como indicação geral a de formar o especialista no professor. Dois anos depois, são sustados pelo

MEC que abre um debate de âmbito nacional sobre a reformulação do Curso de Pedagogia.

Marco importante nesta evolução foi o I Seminário de Educação Brasileira realizado em 1978 em Campinas e que permitiu superar o isolamento das discussões, apontando para um debate de âmbito nacional.

Entre agosto e setembro de 1981, agilizados pela SESU/MEC, são realizados sete seminários regionais sobre reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação, onde se constata que a discussão havia sido insuficiente em extensão e profundidade e não conseguira envolver a totalidade dos interessados na formação do educador. Em função disso reivindicam-se novas etapas para estas discussões que deveriam convergir para um Encontro Nacional. Em 1982 o MEC divulga os documentos e discussões iniciais feitas nos seminários regionais, com a finalidade de subsidiar as novas consultas. Em outubro é elaborada uma síntese que foi encaminhada aos Estados com a comunicação de que a SESU/MEC promoveria no segundo semestre de 1983, um Encontro Nacional, devendo este ser precedido de encontros estaduais. Este encontro ocorreu entre os dias 21 e 25 de novembro de 1983, em Belo Horizonte.

A atuação dos educadores neste período, com o apoio do Comitê (Nacional e Estaduais), da ANDE, CEDES, SBPC, ANPED e participação de estudantes foi de fundamental importância na medida em que lançou as bases para que se iniciasse a construção de uma proposta alternativa para a formação do educador no Brasil. É preciso lembrar que, neste momento (e mesmo antes e depois dele) outras entidades científicas se preocuparam e se preocupam com a formação dos profissionais da educação, se pronunciaram e se pronunciam contra a forma centralizada das decisões do CFE e outros organismos governamentais, buscando alternativas para a referida questão.

Por todo o país multiplicaram-se Comitês Estaduais de professores com a participação dos estudantes organizando encontros cuja temática principal era a formação do educador.

Foi o próprio Encontro de Belo Horizonte que, compreendendo a importância e as dificuldades para se implementar os princípios gerais formulados e as propostas aprovadas, sugeriu a criação de uma Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador para acompanhar a continuidade do processo e mobilizar o debate sobre a questão.

O Documento de Belo Horizonte representou um afastamento em relação ao projeto dos órgãos oficiais que conduziam o debate até aquele momento. Dessa forma, o trabalho da Comissão - que se seguiu ao Encontro Nacional de 1983 - foi marcado pelo distanciamento em relação aos órgãos oficiais que não forneceram mínimas condições para que o movimento avançasse mais significativamente.

A Comissão trabalhou entre 1983 e 1990 promovendo cinco Encontros Nacionais.

Já em 1983 se dá o primeiro Encontro Nacional da Comissão Nacional no qual se aprofunda o sentido necessariamente histórico da formação e melhor se organiza a própria Comissão. O documento final deste encontro já inclui o conceito de base comum nacional. Em 1986, se realiza o segundo Encontro, no qual se caracteriza as três dimensões da formação que deveriam estar expressas na base comum nacional (epistemológica, política e profissional). Nesse encontro, ainda, dividia o movimento a questão das atuais habilitações de Pedagogia. As divergências estão, hoje, superadas uma vez que são largamente admitidas as opções e experiências locais e regionais.

Em 1988 realizou-se o III Encontro Nacional o qual estabeleceu como prioridade a rearticulação e reorganização do movimento a nível nacional. Um IV Encontro foi convocado para 1989 revendo e atualizando os princípios gerais do movimento. Finalmente, em 1990, foi convocado o V Encontro Nacional que definiu a transformação da Comissão Nacional em uma Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e aprofundou a questão da base comum nacional.

O presente Encontro Nacional (VI) é o primeiro organizado sob a forma de Associação Nacional.

Dessa maneira, destacamos os seguintes períodos de articulação do movimento pela formação dos educadores no Brasil:

- a) um primeiro período sob a forma de Comitê Pró-Formação do Educador, entre 1980 e 1983;
- b) outro período como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, entre 1983 e 1990;
- c) o atual período como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, a partir de 1990.

Não obstante esta periodização, podemos dizer que estamos terminando, em 1992, um ciclo de reorganização do movimento que iniciou em 1988, durante o III Encontro Nacional, com a decisão da plenária de "reorganizar a Comissão mantendo uma Coordenação Nacional e as Coordenações Regionais" e "estimular a organização das Comissões Estaduais".

Durante este período, o movimento cresceu nos Estados, as Coordenações Regionais se organizaram melhor e criou-se uma nova face: a ANFOPE. Como Associação Nacional ganhou mais flexibilidade e independência financeira. Firmou-se no conjunto das entidades educacionais, ganhou participação mais efetiva no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, criou um veículo de comunicação nacional representado pelo Boletim da ANFOPE e fêz-se presente nas atividades frequentemente planejadas pelos Estados.

Este VI Encontro Nacional encerra este período de reorganização e abre um novo: o da consolidação da ANFOPE como entidade nacional responsável pela articulação do debate em torno da questão da formação do educador.

Contamos neste momento com cerca de 500 associados distribuídos por 14 Estados. É fundamental consolidar e ampliar este número de sócios, rever as funções dos Representantes Estaduais e regionais explicitando melhor suas atribuições e responsabilidades, incentivar a participação estudantil e garantir uma circulação mais frequente do Boletim (no mínimo 4 edições por ano).

Durante este período de reorganização foram realizados (incluindo o atual) três Encontros Nacionais. Optou-se, conscientemente, por realizar encontros pequenos que facilitassem a produção de conhecimento em temas específicos. O Encontro de 1989 concentrou-se na revisão dos princípios gerais do movimento formulados em 1983 e examinou proposições para a nova LDB. O Encontro de 1990 centrou sua atenção em uma temática bastante recorrente no movimento: a base comum nacional, além de continuar o exame de proposições para a LDB. Estas três preocupações constituíram o foco do movimento neste período de reorganização: revisão e ampliação dos princípios gerais; base comum nacional e LDB.

Para que o debate avance vamos passar por estes três tópicos de maneira a indicar as conclusões a que já chegamos. Devemos ter a preocupação de avançar para além delas.

2. Princípios gerais

A proposição destes princípios partiu do suposto de que a questão educacional mais geral é tratada apropriadamente em fóruns mais amplos da comunidade educacional, ficando a questão da formação do educador sob responsabilidade mais direta da ANFOPE - ainda que não exclusivamente. Neste sentido os princípios gerais são aqueles que se articulam mais diretamente com a temática da ANFOPE e foram revistos e ampliados em 1989.

Os documentos anteriores afirmam que a luta pela reformulação dos cursos de formação do educador não tem data para terminar. Insere-se no movimento mais amplo dos educadores brasileiros, que por sua vez insere-se no movimento dos trabalhadores em geral pela construção de uma nova sociedade. É preciso que se reconheça como entrave básico da reformulação dos cursos de formação do educador a forma como as relações sociais estão organizadas. Isto está expresso nos princípios que seguem.

- a) A questão da formação do educador deve ser examinada de forma contextualizada. Insere-se na crise educacional brasileira a qual constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais que configuram uma sociedade profundamente desigual e injusta que vem esmagando a grande maioria da população e relegando-a a uma situação de exploração e miséria.
- b) A transformação do sistema educacional exige e supõe sua articulação com a própria mudança estrutural da sociedade em busca de condições de vida justas, democráticas e igualitárias para as classes populares.

Ter presente estas amarras mais amplas é fundamental para evitar que o debate da formação do educador concentre-se apenas em questões técnicas. Esta etapa já foi vencida há muito tempo pelo movimento.
- c) É dever do Estado atribuir recursos financeiros adequados prioritariamente à manutenção das instituições educacionais públicas, a fim de garantir o direito dos cidadãos à qualidade e à gratuidade do ensino em todos os níveis.
- d) A valorização dos profissionais da educação, decorrência da valorização social da educação, é fator extremamente importante para viabilizar o compromisso com a qualidade de ensino.

- e) No movimento de luta pela democratização da sociedade brasileira está inserida a necessidade da gestão democrática da escola e da educação, em todos os níveis e esferas.
- f) A autonomia universitária supõe a afirmação da liberdade acadêmica e científica, da organização administrativa e da gerência de recursos materiais e financeiros. A efetivação da autonomia universitária passa pela descentralização do poder de decisão na área da educação, tanto a nível interno quanto externo (gestão democrática). A autonomia não implica em que o Estado se descomprometa com a manutenção e desenvolvimento das instituições públicas de ensino.
- g) Quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional.
- h) todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador.
- i) A teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro.
- j) Os cursos de formação do educador deverão ser estruturados de forma a propiciar o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa em educação.

Estes são alguns princípios centrais do movimento afirmados e reafirmados ao longo de dez anos de debates.

3. Base comum nacional

O V Encontro Nacional tratou especialmente da questão da base comum nacional. As concepções que vinham sendo debatidas pelo movimento desde 83, contemplavam que a base comum nacional seria "a garantia de uma prática comum

nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação". Outra concepção, contemplava que "a base comum seria uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através de um corpo de conhecimento fundamental". Acreditamos que esta seja uma temática fundamental para a formação do profissional da educação. Do ponto de vista técnico trata-se de elencar as grandes áreas temáticas ou eixos da formação do educador. Do ponto de vista político trata-se de um instrumento de luta contra a degradação da formação do profissional da educação.

A ênfase na base comum nacional durante o V Encontro foi importante para deslocar um debate que há muito impedia o avanço da produção de conhecimento nos encontros: o debate das habilitações. Esta temática, além de específica do Curso de Pedagogia, impedia que se chegasse a discutir a questão de fundo: a base comum nacional da formação do educador enquanto instrumento de luta e, ao mesmo tempo, norte para as reformulações dos cursos.

O V Encontro, embora não tenha sido conclusivo, mudou a natureza do debate ao aprofundar a concepção de base comum nacional.

Foram feitas três propostas de entendimento de base comum nacional. A primeira apontou cinco eixos curriculares hierarquizados que envolvem:

1. relação teoria/prática;
2. fundamentação teórica;
3. compromisso social/democratização da escola e dos conteúdos;
4. trabalho coletivo e interdisciplinar; e
5. escola/individualidade (construção social da individualidade).

A segunda proposta apresentou, com pouca alteração, cinco linhas não hierarquizadas na seguinte ordem:

- * fundamentação teórica;
- * relação teoria-prática;
- * gestão democrática da escola;
- * compromisso social; e
- * trabalho coletivo e interdisciplinar.

A terceira proposição tratou a questão da base comum nacional a partir da identificação de uma idéia-força principal: fundamentação teórica de qualidade, aliada a um conjunto de princípios norteadores.

Sem querer fazer tábula rasa das diferenças de enfoque que permeiam as propostas destes vários grupos, mas pensando na necessidade de apoiar o trabalho concreto da reformulação dos cursos, propomos recuperar alguns aspectos da produção do V Encontro Nacional. Esta recuperação pretende ser uma "pauta mínima" a partir da qual as diferenças de enfoques poderão ser acrescidas, posteriormente, ao nível das várias instituições de ensino.

I. As áreas, temáticas ou eixos propostos para a base comum nacional abrangem todo e qualquer curso destinado a formar o educador. Não devem ser entendidas como elenco de disciplinas e constituem a formação fundamental que todo educador deve receber. Mais que isso, elas sugerem, também, uma forma avançada para a organização curricular, que supera a atual organização propedêutica dos nossos cursos, baseada na separação entre o momento da teoria e o da prática. Esta proposição afeta, portanto, simultaneamente o conteúdo e a forma de todos os cursos destinados a preparar o educador (Licenciatura em Pedagogia, demais Licenciaturas específicas e Escola Normal).

II. Consciente ou inconscientemente uma organização curricular é um grande "acordo coletivo" sobre como produzir conhecimento. Este parece ser um avanço fundamental apontado pelo V Encontro: conceber os cursos de formação do educador como momentos de produção coletiva de conhecimento. Já não é suficiente reduzir esta afirmação à fórmula "relação teoria/prática" já que a maneira de se conceber estas novas relações entre teoria e prática implica em assumir uma postura diante da produção de conhecimento. Historicamente, o movimento sempre apontou para a "indissociabilidade entre teoria e prática" mas esta conclusão não penetrava a forma da organização curricular. Vale a pena recuperar algumas explicitações que o V Encontro lançou sobre esta questão.

a) Uma primeira característica tem a ver com a forma como se dá a produção de conhecimento no interior dos cursos e não com a mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular. Em geral tem sido defendido que a teoria e a prática devem perpassar todo o curso de formação do educador e não ser restrita a uma disciplina (em geral Prática de Ensino) e nem a um momento particular do currículo.

- b) Também no caso das Licenciaturas específicas esta questão é algo que merece ser estudado e assumido desde já. Quer nas Licenciaturas específicas, quer nos Bacharelados correspondentes, que conduzem a diferentes profissões, deve-se ter a preocupação com a relação teoria/prática. Não se ignora, no entanto, que novas formas de organização curricular deverão ser criadas nas várias instâncias de formação e nisto reside a força inovadora da sugestão de uma base comum nacional.
- c) Uma segunda característica é a ênfase no trabalho pedagógico como articulador da teoria e da prática. O trabalho pedagógico deve ser o grande organizador curricular, como articulador privilegiado da teoria e da prática.
- d) Uma terceira característica refere-se à pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social, prática esta que deve ser o ponto de partida e de chegada, articulada a uma sólida fundamentação teórica, que permita revelar-se no real e compreendê-lo teoricamente em busca da totalidade.

III. Todos os grupos de estudo do V Encontro foram unânimes quanto à importância de uma formação teórica de qualidade no bojo das relações teoria/prática (produção coletiva de conhecimento).

É importante enfatizar este aspecto dada a tendência a se transformar a formação do educador na preparação de um "prático". Nesta concepção, a prática social é reduzida à dimensão de "resolver problemas concretos" o que dá um caráter pragmatista e restrito à formação do profissional da educação.

Recuperemos alguns aspectos.

- a) Faz parte do entendimento de "formação teórica de qualidade" o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, química, física, etc.).
- b) Faz parte do entendimento de "formação teórica de qualidade" a recuperação da importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e status epistemológico.
- c) A formação teórica implica valorizar o aumento das relações entre as várias disciplinas que capacitam o educador teoricamente (interdisciplinaridade) e sua articulação com o fenômeno

educativo, buscando capacitar o profissional para uma análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional em particular em um trabalho necessariamente coletivo.

IV. Os elementos até aqui apontados (produção coletiva de conhecimento aliada a formação teórica de qualidade) devem ser entendidos como um movimento instigador da mobilidade intelectual e da organização do pensamento dos alunos e da prática política que ultrapassa os limites da sala de aula e que são determinantes tanto para a produção de conhecimento e do saber, bem como, para a formação da praxis dos educandos.

V. Neste sentido, a base comum nacional deve enfatizar uma concepção sócio-histórica do profissional da educação e da educação, contextualizando e estimulando a análise política da educação, bem como das lutas históricas destes profissionais em articulação com os movimentos sociais. É fundamental que a formação profissional passe pelo compromisso social.

VI. O aparato escolar via de regra é autoritário e clientelista. O profissional deve conhecer formas de gestão democrática para poder participar dela ou exigí-la onde não haja. Por gestão democrática entende-se a superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de um sentido mais amplo do significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares.

VII. As transformações curriculares devem abrir espaço para o trabalho coletivo e interdisciplinar tanto entre alunos como entre professores.

Agregamos, neste ponto, que a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão.

Estes são elementos para uma "pauta mínima" que deve nortear a ação de reformulação dos cursos de formação do educador em geral. Tais parâmetros deverão estimular o aparecimento de novas formas e novos conteúdos curriculares no cotidiano das instituições que preparam o profissional da educação. É de vital importância, para o movimento, dispor destes parâmetros

mínimos. Como durante o V Encontro Nacional não houve tempo para se elaborar uma síntese das posições, ela é apresentada agora. Não se pretendeu, aqui, rediscutir tais parâmetros, mas apresentar uma síntese na qual a maioria das posições do V Encontro estivesse basicamente contemplada.

4. A nova LDB

Os dois últimos encontros nacionais fixaram posição a respeito dos pontos fundamentais que a ANFOPE deveria defender em matéria de LDB. Todos eles foram aceitos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, muito embora, por razões de negociação no Congresso, nem todos tenham sido apresentados pelo Fórum como emendas.

São os seguintes os pontos fundamentais aprovados nos Encontros Nacionais:

1. A formação de professores para Educação Infantil e Séries Iniciais da Educação Fundamental pode ser feita tanto em nível superior como em nível médio. Esta posição já existia no projeto da LDB.
2. A formação de docentes para a educação básica em cursos plenos de 3o. grau, com exceção do indicado no item anterior, só deve ser feita em licenciaturas plenas.
3. A Escola Normal deve dedicar-se à formação de um profissional com uma visão integrada da Educação Infantil e das quatro séries iniciais da Educação Fundamental, impedindo-se a existência de especializações neste nível. Este posicionamento foi aceito pelo Fórum e encaminhado como emenda.
4. A formação de especialistas em educação (administrador, supervisor, orientador e inspetor) poderá ser feita tanto a nível de graduação como de pós-graduação. Este posicionamento já existia na LDB.
5. A exigência de dois anos de experiência de magistério prévios à sua formação como especialista foi considerada desnecessária na medida em que a experiência deve ser controlada pela agência que contrata e não pela que forma. Neste sentido apoiou-se apenas a inclusão da exigência de dois anos de experiência (no mínimo) de magistério para o exercício profissional como especialista. Esta posição foi aceita pelo Fórum e apresentada como emenda.

6. Haverá uma única base comum nacional para todos os cursos de formação do educador. Esta base comum será aplicada em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras (Escola Normal, Licenciatura em Pedagogia, demais Licenciaturas específicas). Esta posição foi aceita pelo Fórum e apresentada como emenda.
7. As demais Licenciaturas específicas, deverão contemplar o domínio do conhecimento específico e pedagógico, bem como a integração entre estes.
8. As Instituições de Ensino Superior poderão realizar experiências destinadas ao estudo de novas formas de organização curricular para a formação do educador, independentemente da legislação em vigor. Este posicionamento já constava do projeto de LDB.
9. A fixação de estágio remunerado sem a indicação de medidas complementares que visassem estabelecer um número mínimo de postos de estágio nas escolas públicas, garantir o estágio como parte da carga horária regular do curso, e estabelecer gratificação para os professores das escolas campo de estágio envolvidos, foi rejeitada pela ANFOPE. Esta posição não foi encampada pelo Fórum que preferiu ver a questão do estágio legislada separadamente dos demais estágios profissionalizantes e, portanto, levando em conta as especificidades do estágio destinado a preparar os profissionais da educação.

PARTE II - ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A CRISE DE ACUMULAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O BRASIL, A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Estas reflexões são uma tentativa de visualizar o cenário no qual a formação do educador terá que ser examinada nos próximos anos. Como tal, é um exercício inicial sujeito a confirmação pelos estudos que se seguirão em várias ciências e pela própria dinâmica das contradições sociais que permeiam a realidade brasileira.

Os problemas econômicos, políticos e sociais pelas quais passa a sociedade brasileira refletem, em boa parte, as mudanças que se sucedem no

quadro mais amplo das relações internacionais e expressa, dentro das peculiaridades do país a crise do capitalismo internacional. Tais crises cíclicas vêm desenhando-se desde a década de 70 quando os níveis de crescimento deste período começam a declinar, agravados pela crise do petróleo. Neste período destacam-se dois fatores marcantes na conjuntura internacional. Em primeiro lugar, as grandes potências que emergiram após a segunda grande guerra - URSS e EUA - entram em crise com profundas repercussões nas posições hegemônicas no plano mundial. Em segundo lugar, o esgotamento do padrão taylorista/fordista de organização do trabalho vem dando lugar à emergência de um novo padrão que favorece novas formas de acumulação de capital e de exploração da classe trabalhadora.

Para sair da crise, o sistema capitalista vem tentando a fórmula neoliberal baseada numa Filosofia Social cujas características principais são:

- a) crença em um estado forte mas exercendo responsabilidades mínimas;
- b) crença na livre iniciativa operando livremente em um mercado aberto internacionalmente;
- c) mudança na qualidade de ingerência do Estado que busca outras formas de interferência sobre a vida da população;
- d) a percepção de que todas as atividades são mercadorias que têm um preço no mercado (inclusive a educação), preço este que torna-se a medida de seu valor;
- e) crença na insuficiência das instituições (inclusive as escolas) quando elas se afastam da ação disciplinadora do mercado.

O padrão taylorista/fordista de exploração da classe trabalhadora apresentava, entre outras características, uma grande fragmentação do trabalho, colocado sob responsabilidade de vários trabalhadores que eram substituídos facilmente em seus postos, aprendendo as suas funções com o próprio trabalho.

Nesta forma de organização o grau de instrução do trabalhador não era um elemento decisivo pois a própria vivência no trabalho o ensinava.

O novo padrão traz uma configuração diferente já que está baseado em novas tecnologias e novas formas de organização da produção. Tem sido chamado por alguns de III Revolução Industrial e implica em apoiar-se amplamente no

uso da informática. A maquinária (e sua operação) complexificou-se e tornou-se mais cara e sofisticada.

Neste novo padrão o grau de instrução não é um fator secundário. Novas habilidades, e mais complexas, estão sendo requeridas, como a capacidade de trabalhar em equipes integradas, maior capacidade de abstração, maior capacidade para comunicação lateral com os colegas, mais iniciativa e cooperação na operação da maquinária. Estas habilidades não podem ser desenvolvidas em cursinhos rápidos no interior das fábricas ou a partir do próprio exercício no posto de trabalho. São habilidades típicas de serem desenvolvidas pela escola, pelo ensino regular.

Neste contexto, o sistema capitalista passa a interessar-se mais pela escola, como fornecedora de mão-de-obra mais qualificada, como fornecedora de um novo trabalhador. Reacende-se a contradição entre explorar versus educar.

Não é, portanto, sem razão que, de repente, as elites brasileiras tenham descoberto as mazelas da educação pública e tenham alardeado pelos meios de comunicação a péssima qualidade do ensino público - como se não fossem elas mesmas responsáveis por este estado calamitoso. É que agora esta qualidade de ensino ameaça interferir em seus planos de acumulação de riqueza.

Este inusitado interesse das elites pela escola tem várias repercussões que já estão sendo notadas nas reformas educacionais de alguns Estados. Entre estas está o aumento do interesse pela temática da formação de professores. Formar um novo trabalhador pode implicar em formar um "novo" professor.

É preciso notar, no entanto, que esta mão-de-obra altamente preparada e mais e melhor escolarizada, deverá ser em muito menor número que a atual, em uma tendência que se acentuará, levando à marginalização um número crescente de trabalhadores, que no desemprego serão lançados fora da vida, pois não terão nem mesmo condições de sobrevivência física, de simples reprodução da força de trabalho.

Desta maneira, faz-se necessário discutir, alternativamente, se a escola poderia ter um outro papel para as grandes massas de trabalhadores desempregados e seus filhos, bem como o papel que os profissionais que nela atuam terão na relação com estes.

Nossa avaliação é que a questão da formação do educador estará cada vez mais em debate no bojo das "transformações" que o capital espera da escola. Só não avançou mais, até agora, porque o Governo Collor tem fracassado na implementação acelerada do neoliberalismo no Brasil.

Este é o quadro que vem se delineando nas últimas décadas no âmbito internacional com crescente repercussão nos países periféricos demarcando a internacionalização da economia. Por outro lado, há que se considerar que a expansão desta nova fase do capitalismo defronta-se com diferentes realidades nos vários países e dentro de cada país. A análise da realidade brasileira, no que toca à área educacional, mostra o quadro caótico do ensino público com uma crescente perda de qualidade, desvalorização social e

desqualificação profissional dos educadores. Entretanto, há quase duas décadas o grande número de educadores em associações, movimentos e encontros, vem resistindo a esta ação dismanteladora do estado. A luta pela recuperação da escola pública de qualidade e pela valorização profissional dos educadores tem-se expressado na reivindicação de escolarização básica da população, traduzida em uma formação cultural e científica de base, de modo a reduzir a distância entre a cultura de base e os avanços da ciência e tecnologia. Encontra-se aí uma aparente identidade de discursos, a favor da educação geral e da formação do educador. Trata-se de reavaliarmos criticamente a relação educação-ciência-tecnologia e também estarmos atentos aos projetos políticos que informam os vários discursos.

Fundamental considerar que aos educadores não cabe defender uma posição de atraso. A tecnologia está hoje presente na vida do brasileiro e à escola se apresenta a tarefa de um trabalho pedagógico voltado para as habilidades necessárias. No entanto, essa mesma tecnologia não pode ser vista como um valor em si mesma, torna-se necessário recuperar o sentido de totalidade do homem e de uma educação sustentada na realidade.

Também passou a ganhar mais importância ainda a experiência já acumulada pela ANFOPE como articuladora de um projeto alternativo (ao oficial) para a formação do profissional da educação. Por isso iniciou-se este Documento com um resumo da produção recente com ênfase nos princípios gerais do movimento, a proposição de uma síntese de parâmetros mínimos para uma base comum nacional, bem como os esforços que estão sendo aplicados na questão da nova LDB. Eles não esgotam a produção da ANFOPE mas são fundamentais para que os Estados possam manter um norte consistente com as lutas travadas nos últimos 10 anos.

Em que pese o aumento de interesse pela temática da formação do educador, na prática a situação ainda não difere da diagnosticada em anos anteriores pelo movimento:

"O DESCASO EXISTENTE COM A QUALIDADE DE EXPANSÃO DA ESCOLA PÚBLICA, E AINDA, OS BAIXOS SALÁRIOS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, TÊM SIDO MOTIVO DE GREVES QUE VÃO DESDE O ENSINO DE 1o. GRAU ATÉ A UNIVERSIDADE. COMO FORMAR O NOVO EDUCADOR COMPROMETIDO COM O DESENVOLVIMENTO MULTIFACETADO DO EDUCANDO NUMA SOCIEDADE ESTRUTURADA À BASE DA UNILATERALIDADE DA DIVISÃO DO TRABALHO? COMO REORIENTAR OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR A PARTIR DE UMA CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DE EDUCADOR QUE FERRE FRONTALMENTE OS INTERESSES HEGEMÔNICOS VIGENTES NO CAMPO EDUCACIONAL? AS CONSEQUÊNCIAS DESTES DESCASO AGRAVAM-SE. COMO EXPLICAR A FALTA DE INTERESSE DE NOSSO ALUNO PELO MAGISTÉRIO? COMO CONTER O CRESCENTE ESVAZIAMENTO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM DECORRÊNCIA DA DESVALORIZAÇÃO SOCIAL DO PROFISSIONAL DE ENSINO? O QUE FAZEM AS IES QUE DEFENDEM A AUTONOMIA, DEMOCRATIZAÇÃO E GRATUIDADE DA EDUCAÇÃO E NÃO ESTÃO EFETIVAMENTE PREOCUPADAS COM A FORMAÇÃO DESTES PROFISSIONAIS? PREOCUPA-NOS A TENDÊNCIA ATUAL DAS IES, DESCOMPROMISSADAS, DE UMA FORMA GERAL, COM OS CURSOS DE LICENCIATURA E COM O OFERECIMENTO DE CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO/ATUALIZAÇÃO/ESPECIALIZAÇÃO E QUE NÃO TÊM CONTRIBUÍDO DE FORMA SIGNIFICATIVA PARA A MELHORIA DO ENSINO NO PAÍS. PREOCUPA-NOS, IGUALMENTE, O FATO DE QUE

O NÚMERO DE CANDIDATOS AOS CURSOS DE LICENCIATURA TÊM CAÍDO ASSUSTADORAMENTE E QUE OS ALUNOS QUE CONSEGUEM INGRESSAR NESSES CURSOS CHEGAM MUITO DESPREPARADOS DO ENSINO DE 1o. E 2o. GRAUS (p. 14) (1).

O súbito interesse neoliberal por estes problemas não irá solucioná-los na direção que as forças progressistas esperam. As soluções neoliberais contêm seu próprio projeto político. Ainda que sua implantação não se dê sem algum grau de contradição, no geral, visa adequar a escola e os professores às necessidades do novo padrão de exploração da classe trabalhadora.

Podemos assinalar as consequências mais visíveis da proposta neoliberal:

- a) privatização do ensino em todos os níveis;
- b) ênfase em uma concepção de educação tecnicista que vê a educação, a escola e o professor dentro de uma perspectiva a-histórica, eliminando da análise seus determinantes históricos e sociais;
- c) adoção de uma concepção pragmatista de educador, que o vê como um prático, reduzindo o conceito de "prática social" ao de "resolução de problemas concretos" para os quais deve-se preparar o professor, com o conseqüente empobrecimento da formação teórica e política;
- d) perda da autonomia universitária expressando-se pela falta de autonomia didático-científica, sobretudo, no que diz respeito ao currículo e à pesquisa, através da asfixia financeira das IES aliada a procedimentos de avaliação externa que impedem a articulação e desenvolvimento de um projeto político-pedagógico próprio;
- e) maior controle do aparato escolar via avaliação externa da escola e avaliação do desempenho do professor, sem garantir as condições materiais necessárias e salários condignos e, ao contrário, condicionando mais verbas para a escola e aumento de salário para o professor aos resultados das avaliações, as quais se convertem em instrumentos de ação política do Estado ou da "sociedade";
- f) implantação de políticas educacionais, que sob o discurso da descentralização e democratização podem levar ao descompromisso com a manutenção da escola e ao esvaziamento das condições de trabalho do professor.

PARTE III - PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

No contexto descrito anteriormente, é fundamental que a ANFOPE tenha propostas concretas que possam representar saídas alternativas. Não basta mais uma discussão que formule princípios gerais, ou que debata particularidades das agências formadoras.

Como tem sido amplamente estudado pelo pensamento pedagógico brasileiro, a crise educacional não se resolve, simplesmente, de dentro dela, como propõem os neoliberais e conservadores. Articula-se com os limites da organização social brasileira na qual insere-se. Também está suficientemente esclarecido que o movimento dos educadores deve ver-se como parte do movimento mais amplo dos trabalhadores brasileiros contra suas precárias condições de vida. Isto posto, como podemos pensar nossa contribuição a este processo, tomando como referência a formação dos profissionais da educação?

1. Em direção a uma política de formação do profissional da educação

A questão da formação do educador, inserida numa política educacional global, sempre foi discutida na ANFOPE privilegiando dois aspectos importantes: a) ação da agência formadora (Escola Normal, Licenciatura em Pedagogia e demais Licenciaturas específicas) na preparação do profissional; e b) as condições de trabalho do profissional (p. ex. salários). Este segundo aspecto diz respeito, mais diretamente, à ação da agência contratante.

Os dois aspectos são essencialmente complementares porque por mais que as agências formadoras se esforcem para preparar um bom profissional da educação, a não garantia de condições de trabalho adequadas por parte das agências contratantes limita os efeitos deste esforço. Isto porque o profissional se vê impedido de realizar seu trabalho, ou não tem a devida

motivação para aplicar o que sabe, ou ainda, deixa de exercer a profissão optando por outras atividades melhor recompensadas social e economicamente.

A questão do profissional da educação não se resolve, portanto, apenas no âmbito da agência que forma.

A ANFOPE, no entanto, não tem explorado suficientemente uma das dimensões importantes para a articulação de uma política global para o profissional da educação: a questão da formação continuada.

De fato:

"Várias razões podem ser invocadas para se justificar a necessidade da continuidade na formação dos professores. A mais frequente é considerada necessária diante das condições em que se encontra a escola, e nela a formação dita deficiente do professor. No entanto, independentemente das condições nas quais se efetuou a formação e também da situação da escola, o professor precisa de continuidade nos estudos, não apenas para ficar atualizado quanto às modificações nas áreas do conhecimento em que atua, mas, e sobretudo, por uma razão muito mais premente e profunda, que se refere à própria natureza do fazer pedagógico"(2).

Consideramos esta questão importante porque há uma tendência, dentro das agências formadoras, a querer ensinar tudo que acham importante no período de duração do curso, sem considerar que o profissional da educação deverá continuar aprendendo em sua vida profissional. Não se trata, é claro, de aligeirar a formação do educador (por isso defendemos uma base comum nacional) em nome de uma aprendizagem em serviço, mas de entender que a formação é um processo contínuo na vida profissional. Ao contrário de outros países (em especial na Europa) não temos dado a devida atenção à questão da formação continuada. Trata-se de assumir que a melhoria da qualidade do ensino, no que diz respeito ao profissional da educação, passa por uma articulação entre formação básica, condições de trabalho e formação continuada.

No entanto, teremos que discutir a noção de formação continuada e diferenciá-la de cursinhos rápidos promovidos com duração de poucas horas e entendê-la como um processo de interface com o profissional em serviço no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos - partindo deles e retornando a eles num esforço conjunto para encaminhá-los.

Mas vale a pena reforçar que nenhum dos componentes acima mencionados, isoladamente, tem o poder de melhorar a qualidade de ensino de forma persistente.

2. Estrutura das Agências Formadoras

Em 1989, após examinar criticamente a estrutura da Universidade e das Faculdades/Centros de Educação, o IV Encontro concluiu:

"É PREOCUPANTE, PORTANTO, A AUSÊNCIA DE ESTUDOS QUE APRESENTEM FORMAS ALTERNATIVAS PARA A ORGANIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES E, CONSEQUENTEMENTE, PARA AS FACULDADES OU CENTROS DE EDUCAÇÃO" (p. 28) (3).

A estrutura das agências formadoras - tanto em nível de ensino médio (Escola Normal), como na Universidade - é um aspecto importante na delimitação das possibilidades de reformulação dos cursos de formação do educador.

A atual estrutura das Faculdades/Centros de Educação vem sendo objeto de discussão, inclusive, no projeto da LDB e, em particular, por um grupo de Diretores de Faculdades/Centros de Educação que recentemente desencadeou um movimento no sentido de repensar o papel das mesmas no interior das IES.

Neste repensar da Universidade e da Faculdade/Centro de Educação, além das questões de estrutura, as funções destas também estão esperando uma reflexão. É importante que as Faculdades/Centro de Educação assumam sua responsabilidade na preparação dos profissionais da educação de forma mais decisiva.

Como já apontávamos em 1989, em alguns centros universitários a Faculdade de Educação voltou-se para a pós-graduação em detrimento da graduação, contribuindo para a desvalorização interna da formação do profissional da educação - Pedagogia e demais Licenciaturas específicas. A própria pesquisa sobre o profissional da educação não tem sido assumida em profundidade em boa parte das Faculdades/Centros de Educação. No entanto, é inegável que é na Faculdade de Educação que se dá o grande e principal acúmulo de conhecimento sobre o campo educacional, através sobretudo do desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.

A situação mais grave ainda é a das Licenciaturas específicas divididas entre a Faculdade de Educação e os Institutos, em meio a disputas que favorecidas pela legislação vigente inibem as experiências inovadoras. Vale destacar, no entanto, que em diversas Universidades se tem procurado construir diferentes formas de aprofundamento da relação Faculdade de Educação/Institutos na construção de propostas de formação co-participativas. Desta maneira, considerando a Universidade como espaço privilegiado, pela sua universalidade de formação dos profissionais da educação, entendeu-se que a articulação referida ainda é a mais frequente nas

formas existentes para esta formação. Na multiplicidade de maneiras desenvolvidas de articulação, evidenciou-se um dos princípios básicos do movimento, a diversidade no respeito às diferenças locais e regionais. Em razão desta multiplicidade, podemos entender que a Faculdade/Centro de Educação possa ser entendida como o principal local de formação do profissional da educação. Por fim, é indispensável que frente às ameaças oriundas de diversas fontes sobre a Faculdade/Centro de Educação, consideramos indispensável reforçar o reconhecimento do papel central que esta tem na organização e produção de conhecimento na área educacional.

Acreditamos que está na hora de assumir de vez que a Faculdade/Centro de Educação é o local privilegiado da formação do profissional da educação, para todos os níveis de ensino, em articulação com os Institutos e com a Escola Normal. Isto nos conduzirá a pensar uma escola única de formação do profissional da educação.

Contudo, esta não é uma idéia acabada, há necessidade de se continuar aprofundando os estudos sobre alternativas de estruturação dos cursos de formação do educador, considerando:

- a explicitação da base comum nacional, seus eixos curriculares e disciplinas integradoras, em termos da organização e estruturação curricular dos cursos de licenciatura;
- a identidade do curso de pedagogia e demais licenciaturas específicas face à proposta de escola única do profissional da educação;
- a formação deste profissional para atuar ao nível dos sistemas que definem as políticas educacionais e para a pesquisa em educação.

A idéia de uma escola única já apareceu em 1989 por ocasião do debate sobre a formação do professor de educação básica (4). Naquele momento a proposta restringia-se à formação única do professor de educação básica em nível superior. A idéia que assumimos aqui é mais ampla e atinge toda a formação do profissional da educação, inclusive as Licenciaturas específicas e a Licenciatura em Pedagogia. Vamos retomar esta proposta na análise das questões específicas das instâncias formadoras.

Ressaltamos, de antemão, que a idéia de abordar a formação do profissional da educação como escola única está em sintonia com a história da ANFOPE que já em 1980 ampliou o debate, até aquele momento restrito à Pedagogia, em direção ao envolvimento das demais Licenciaturas e da Escola Normal.

Também é importante salientar que esta é uma das formas de se viabilizar a existência de uma base comum para a formação de todos os educadores (Pedagogia, Escola Normal e Licenciaturas específicas) como historicamente a ANFOPE tem defendido.

A idéia de uma escola única para a formação do profissional da educação não pode ser matéria de legislação imediata devendo ser, primeiro, objeto de experimentação em instituições que tenham condições humanas e materiais para assegurar o desenvolvimento da proposta.

Não está demais, também, marcar as diferenças, desde já, entre o que chamamos de escola única de formação do educador e algumas concepções que estão circulando no Brasil, a partir de experiências observadas em outros países latino-americanos e europeus. Nosso conceito de escola única nasce calcado em três princípios basilares:

- a) é uma estrutura que permite viabilizar o conceito de base comum na formação do profissional da educação, proposto neste documento anteriormente;
- b) não divorcia, na formação do conteúdo específico, o bacharel do licenciado, mantendo o papel dos Institutos no processo de formação do educador; e
- c) está ligado, em sua construção, a um processo coletivo de fazer e pensar, pressupondo uma vivência de experiências particulares (locais e regionais) que criticadas coletivamente permitam a expressão da base comum nacional.

Em resumo, a formação do profissional da educação, do ponto de vista mais global, implica:

- a) uma ação conjunta entre agências que formam e agências que contratam de maneira a rever a formação básica, assegurando condições dignas de trabalho e formação continuada;
- b) a revisão das estruturas das agências formadoras do profissional da educação experienciando novas formas de organizar a formação do educador; e
- c) o estabelecimento de uma integração permanente entre as instituições de formação do profissional da educação e as entidades organizadas dos trabalhadores da educação e demais entidades da área educacional.

Apesar de não podermos resolver todos estes problemas de uma vez, nem muito menos sozinhos, é fundamental termos consciência deles para podermos equacionar as saídas para a crise do profissional de educação.

3. Questões específicas das instâncias formadoras do educador

Tendo como referência a base comum nacional enquanto "eixo da formação do educador" e instrumento de luta contra a degradação da formação do profissional da educação, podemos identificar, a partir dos relatos de participantes do VI Encontro, uma ampla diversidade de situações nas Instituições de Ensino Superior. Diversidade na qual estão sendo construídas as condições para concretização das reformulações dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação. Esta construção apresenta e se confronta com limites e dificuldades que delimitam possibilidades reais de concretização das propostas.

Entre as dificuldades e limites apontamos:

- o distanciamento entre Faculdade de Educação e os Institutos, distanciamento este tanto de ordem físico-espacial quanto de interesses e intenções;
- a falta de recursos humanos para dar conta das responsabilidades atribuídas à Faculdade de Educação em relação às licenciaturas;
- a fragmentação, departamentalização nas próprias Faculdades de Educação;
- inviabilização de propostas interdisciplinares por força da estrutura organizacional e administrativa, assegurada na Lei 5540/68;
- a luta de poder, prestígio e busca de identidade entre os Institutos e Faculdades;
- falta de discussão sobre a identidade do profissional da educação, do professor que ministra aulas e do aluno;
- a falta de assumir co-responsabilidades;
- a problemática epistemológica envolvendo a produção do conhecimento no interior das Instituições de Ensino Superior afastada de quem deve reconstruir (aprender, organizar, transmitir, avaliar) a produção do conhecimento na escola;
- as desigualdades nas composições de grupos, estabelecendo-se correlações de forças desiguais.

Entendemos que as dificuldades e limites não estão aqui esgotadas e devem ser reconhecidas, assim como reconhecemos possibilidades reais de concretização de uma proposta evidenciada nas iniciativas de "sentarmos juntos" Institutos e Faculdades para revermos o processo de formação do profissional da educação.

Isto pode ser concretizado:

- nas possibilidades de integração entre Institutos e Faculdades superando-se obstáculos organizacionais e estruturais;
- nas possibilidades de integração entre áreas de conhecimento;
- na descoberta de alternativas para atender especificidades educacionais;
- na composição de colegiados enquanto espaços criados e a serem fortalecidos para viabilizarem propostas e projetos participativos; colegiados que congregam alunos, professores e coordenadores de curso;
- nas experiências práticas nas disciplinas integradoras, nas práticas de ensino e nos projetos que intentam dar outro tratamento à produção do conhecimento.

Os relatos permitem antever uma diversidade e multiplicidade de experiências em desenvolvimento que devem ser adequadamente avaliados e estudados no sentido de configurarem propósitos, propostas estas que, ao serem implementadas, concretizam possibilidades. Entendemos ser a ANFOPE uma instância privilegiada para aprofundar tais avaliações e estudos.

Os grupos discutiram, minimamente, dentro das condições possíveis neste momento, não tendo esgotado esta análise.

Entendemos a presente proposta como uma das propostas possíveis, resultante de um esforço coletivo, e sendo apresentada como "proposta geradora de reflexões a serem ampliadas". Traz, em si, elementos teóricos de grande complexidade e busca dar forma e estrutura ao conteúdo acumulado nas reflexões e experiências coletivas. No entanto, entendemos também que, como uma das propostas possíveis, deve ser estudada tanto na perspectiva de uma proposta futura, quanto na perspectiva de uma proposta em construção.

A proposta da escola única só pode ser entendida a partir da leitura do documento final do V Encontro Nacional da ANFOPE: "em consonância com o IV Encontro, a base comum nacional para a formação do educador independe da instância formadora." A partir deste pressuposto a compreensão só pode ser a da existência de formas diferenciadas de expressão do conteúdo da base comum nacional. Como já ficou dito acima na maioria das Universidades presentes no VI Encontro esta questão é real e está presente nos problemas oriundos de relações diferenciadas entre Faculdade de Educação e Instituto e/ou outras estruturas.

Na proposta da escola única, as várias instâncias formadoras são agrupadas no interior da Faculdade de Educação e concebidas como Programas articulados e supra-departamentais.

Desaparecem as habilitações do Curso de Pedagogia, em sua forma atual, embora isso não signifique a eliminação dos especialistas em educação conforme explicitado no Programa D, tratado a seguir.

Todos os profissionais da educação passam a ser formados pela Faculdade de Educação (em articulação com os Institutos no que diz respeito ao conteúdo das licenciaturas específicas) com vestibular próprio em dois níveis: Licenciatura em Pedagogia e demais Licenciaturas Específicas. (A questão do vestibular diferenciado nestes dois níveis deverá ser melhor examinada sendo, aqui, apenas uma idéia inicial.) Em verdade, estas duas denominações desaparecem para dar lugar à existência de Programas. Cada programa é uma unidade operacional com responsabilidades de pesquisa, ensino e extensão. Não examina-se neste documento a questão dos Departamentos, mas situamos os programas acima destes.

O atual Curso de Pedagogia é desdobrado em três programas:

1. Programa de formação de professores para a educação básica.
2. Programa de formação de Supervisores e Orientadores Educacionais.
3. Programa de formação de professores para o Magistério 2o. Grau (Escolas Normais).

Dessa forma, as Licenciaturas específicas são agrupadas no interior da Faculdade de Educação em um Programa de formação de professores para áreas específicas de conteúdo. Os alunos deste programa podem continuar seus estudos cursando o Programa de formação de Supervisores e Orientadores Educacionais, como qualquer outro aluno da Faculdade de Educação (ver quadro à pg. 29).

A formação nestes Programas teria uma duração entre 4 e 5 anos, após o que viria o Programa de Pós-graduação com a especialização (onde se localizaria a preparação para a Administração Escolar, entre outras, aberta a todos os licenciados dos Programas da Faculdade de Educação), mestrado e doutorado. (Não é propósito deste texto esgotar a questão das instâncias formadoras e suas co-responsabilidades - Institutos/Faculdades-Centros de Educação. Permanece, ainda, como matéria a ser estudada: as várias formas de integração; as disciplinas integradas nas licenciaturas, os programas que, por si só, não garantem a articulação entre as áreas e a concretização da base comum nacional.)

A seguir discutiremos cada um destes programas.

a) Programa de formação de professores para a educação básica

Esta proposta contempla a preparação do professor para educação infantil/fundamental no interior da Faculdade de Educação como um Programa articulado e de feições próprias, com o objetivo de preparar integralmente o profissional. Desnecessário afirmar, que esta preparação levaria em conta a base comum proposta anteriormente neste documento.

Como veremos, fica mantida, na forma de um programa, a preparação de professores para a Escola Normal o qual deveria articular-se e constituir-se em um polo oxigenador das atuais Escolas Normais (ver recomendações a este respeito no item 4 desta Parte).

Vale a pena destacar os seguintes aspectos para delimitação deste Programa:

- a) a educação básica compreende: a educação infantil, o ensino de 1a. e 4a. série, a educação de jovens e adultos, a educação especial e outras;
- b) em matéria de LDB a posição da ANFOPE continuará sendo pela existência da Escola Normal, na medida em que ela tem um importante papel a ser cumprido em determinadas regiões do Brasil. Há Estados onde o número de professores leigos atinge 50% de todo o professorado existente;
- c) assumir a formação do professor de educação básica em nível de ensino superior (algo já existente) não significa referendar uma habilitação para esta área dentro do curso de Pedagogia e nem igualar a Escola Normal às atuais habilitações para a formação de professores de 1a. a 4a. séries.

b) Programa de formação de professores para áreas específicas de conteúdo (5a. a 8a. séries e 2o. Grau)

Este programa corresponderia às atuais Licenciaturas específicas espalhadas pelos Institutos. Tal como já prevê a legislação atual, o aluno das Licenciaturas é aluno da Faculdade de Educação, a qual deveria ser a principal responsável pelos cursos de Licenciatura hoje existentes. Esta

intenção seria concretizada com um vestibular específico para os alunos que optassem pela carreira do magistério dos conteúdos escolares do 1o.- 5a. a 8a. séries - e do 2o. grau (física, química, etc.), ingressando neste programa de formação de professores.

Os Institutos continuariam a ser responsáveis pelos alunos do bacharelado e por disciplinas de conteúdos específicos dos alunos das Licenciaturas da Faculdade de Educação.

O aluno do programa de licenciatura faria um conjunto de disciplinas de conteúdos específicos nos Institutos de forma a garantir a mesma qualidade na abordagem do conhecimento específico e a não separação entre pesquisa e ensino no interior da Universidade. No entanto, este conjunto de disciplinas não cobriria obrigatoriamente todo o conteúdo do bacharelado.

Mesmo que o conteúdo específico possa vir a ser retomado no interior do programa achamos importante não retirar dos Institutos a formação teórica dos alunos no conteúdo específico. Esta posição está ancorada na compreensão de que para ensinar uma disciplina é preciso conhecer, também, como se produz conhecimento nela. A metodologia de ensino tem que levar em conta a epistemologia do conteúdo a ser ensinado. Desta maneira, seria improdutivo desvincular a formação em conteúdos específicos do licenciado, ministrando-a separadamente dos Institutos, seja na Faculdade de Educação, seja em Centros de Formação do Professor independentes da Faculdade de Educação.

A adequada condução deste programa supõe que as Faculdades de Educação ampliem suas características interdisciplinares e que especialistas nos conteúdos sejam incentivados a realizar pós-graduação em educação permanecendo no interior destas para desenvolver a produção de conhecimento nas suas áreas de ensino. Não se pensa, por exemplo, que a Prática de Ensino em Física possa ser dada por um profissional que não domine o conteúdo e a forma de produzir conhecimento em Física ou, ao contrário, que não domine o conhecimento pedagógico.

O caminho inverso a este, ou seja, o de deslocar a Licenciatura específica para os Institutos não nos parece adequado já que não se poderia reproduzir em cada um as condições de produção de conhecimento interdisciplinar existentes no interior da Faculdade de Educação. Isso levaria os Institutos a colocar ênfase na metodologia do ensino contribuindo para um exame do fenômeno educacional desgarrado de seus determinantes históricos e sociais. Além do que continuaria presente a disputa por "espaço curricular" entre licenciatura e bacharelado, inviabilizando uma formação teórica de qualidade para o licenciado.

É importante lembrar que não se está propondo que este sistema passe a vigorar de imediato para todas as Instituições de Ensino Superior. Trata-se

de experimentar uma nova forma de organização para as Faculdades de Educação e para a formação do educador.

c) Programa de formação de professores para o Magistério do 2o. grau

A proposta contempla também que esta área continuaria a existir e que, além de articular-se com os programas de formação de professores para a educação básica, exerceria também a tarefa de oferecer cursos de aprimoramento e especialização de curta e longa duração, seminários e encontros para profissionais das Escolas Normais existentes na região.

d) Programa de formação de Supervisores e Orientadores Educacionais

Este programa desenvolveria conhecimentos aprofundados nas áreas de Supervisão e Orientação Educacionais, integradamente. Qualquer aluno dos programas "a" (Educação Básica) e "b" (Licenciaturas específicas) poderia continuar seus estudos nesta área.

Os programas "a"(Educação Básica), "c"(Formação de Professores para Escola Normal) e "d"(Formação de Supervisores e Orientadores Educacionais) seriam pensados de forma articulada, sendo pré-requisito para os dois últimos ("c" e "d") o programa de formação de professores para a educação básica ("a"), abrindo-se o programa "d" também para aqueles que tivessem cursado o programa "b"(Formação de Professores para áreas específicas de conteúdo), conforme indica o gráfico à página 29.

e) Programa de Especialização - nível de pós-graduação

Qualquer aluno que tivesse terminado os programas anteriores poderia participar deste, fazendo cursos de especialização.

f) Programa de Mestrado e Doutorado

Este programa seria realizado nos moldes dos atualmente existentes.

Esta proposta deve ser tomada como um ensaio. Será necessário mais reflexão sobre ela para que se possa avaliar a sua viabilidade. No entanto, deve-se lembrar que deverá primeiro ser experimentada em pequena escala. Para isso, sugerimos que se forme uma Comissão que contenha elementos da ANFOPE, de agências contratantes, e da agência formadora que sediar a experiência, para detalhar esta proposição e delinear um projeto de avaliação e acompanhamento nos termos deste Documento Final e das recomendações que emergirão do debate deste em nível Estadual.

3.1. Questões específicas da Escola Normal

O atual estágio de desenvolvimento da sociedade brasileira impõe a permanência da Escola Normal, na medida em que a universalidade da escola básica, conquista constitucional, ainda não se efetivou.

Neste sentido, vale destacar que as considerações feitas em páginas anteriores a respeito do compromisso da ANFOPE com a formação docente no texto da LDB são mantidas nesta proposta. Isto significa a reafirmação da existência da Escola Normal e sua coexistência com a formação a nível superior.

A formação a nível de 2o. Grau se justifica, portanto, na medida em que na realidade brasileira existe a definição clara de um projeto de formação do professor de educação infantil e das 4 primeiras séries do ensino fundamental. Tal projeto deve considerar a realidade atual e delinear os pontos essenciais para a construção de uma escola normal voltada para a formação de um cidadão crítico competente capaz de lutar pela conquista do bem estar social. Neste sentido, destacam-se os seguintes pontos:

- a) a formação do professor deve sustentar-se em um projeto político pedagógico, ocorrer em cursos com 4 anos de duração, corpo docente selecionado para tal, em unidades escolares com identidade própria, levando-se em consideração a especificidade do magistério;
- b) os professores envolvidos com estas unidades escolares devem empenhar-se em programas de capacitação, aperfeiçoamento e atualização didático pedagógico;
- c) a busca da integração entre os três graus de ensino, garantindo que a pesquisa, ensino e extensão, se voltem para a formação de educação infantil e das 4 primeiras séries do ensino fundamental;

- d) definição e financiamento de pesquisas que articulem os tres graus de ensino, em um processo de construção coletiva e que tenham por objeto a educação infantil e as 4 primeiras séries do ensino fundamental;
- e) garantia de condições de trabalho ao professor assegurando-se: politica salarial que estimule a atividade docente e valorize o profissional deste nível;
 - jornada de trabalho em uma única escola, em função da qualidade do projeto político pedagógico;
 - formação continuada.
- f) formar professores capazes de desenvolver ações recíprocas, elaborar, construir, e adquirir o saber em todas as áreas do conhecimento;
- g) alfabetização entendida como um processo longitudinal, eixo ordenador que adquire significado, englobando conteúdo de todas as áreas do conhecimento não se restringindo à codificação/decodificação de signos, nem sendo compreendida como conjunto de técnicas, mas se constituindo em porta aberta para a leitura do mundo;
- h) estágio compreendido como atividade integradora por excelência, redefinido em uma perspectiva interdisciplinar, que coloque o aluno frente a realidade educacional, possibilite o aprofundamento da relação teoria e prática e a intervenção nesta realidade.

Para a consolidação deste projeto é essencial a fundamentação científica (filosofia, política, sociologia, psicologia) de forma a assegurar ao professor o domínio de diferentes abordagens teórico-metodológicas para a produção do conhecimento.)

4. Recomendações e preocupações

- Que as Comissões Estaduais aprofundem, nos Estados, a discussão sobre o documento, buscando articulação com as licenciaturas no sentido de examinar a proposta de escola única e os desdobramentos daí decorrentes.

- Que a ANFOPE envie o Documento Final para todas as Coordenações de Curso das Faculdades de Educação, dos Institutos, Sociedades Científicas, Secretarias, MEC, Sindicatos e Entidades Educacionais.

- Ao se considerar a Pedagogia uma licenciatura isto não representaria um empobrecimento em relação à própria identidade do pedagogo? Como fica a formação deste profissional para atuar ao nível dos sistemas que definem as políticas educacionais e para a pesquisa em educação?

- Que a ANFOPE examine o documento do CONSED em relação à formação dos especialistas em educação posicionando-se diante do mesmo.

NOTAS

(1) ANFOPE. Documento Final do IV Encontro Nacional. 1989.

(2) Carvalho, C. P. Formação continuada dos profissionais de ensino. II Congresso Estadual Paulista sobre formação dos Educadores. Anais. 1992, p. 33.

(3) ANFOPE. Documento Final do IV Encontro Nacional. 1989.

(4) Foi provocada pelo Documento Gerador do IV Encontro Nacional, em 1989, a partir de um texto escrito por Marlene Ribeiro, divulgado durante o evento, e que propunha a formação do professor de educação básica em nível superior.